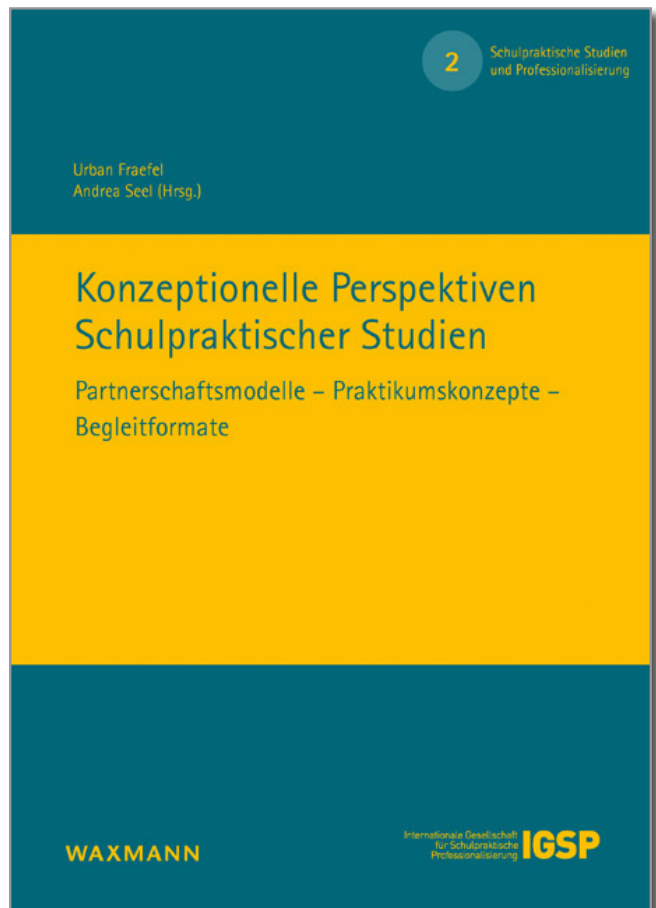


Simone Herzog, Ruth Peyer und Tobias Leonhard

Im Modus individueller Unterstützung

Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen
im Mentorat



Urban Fraefel,
Andrea Seel (Hrsg.)

Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien

Partnerschaftsmodelle –
Praktikumskonzepte –
Begleitformate

*Schulpraktische Studien und
Professionalisierung, Band 2,
2017, 232 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3575-9*

*E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8575-4*

© Waxmann Verlag GmbH, 2017



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

www.waxmann.com
Mehr zum Buch [hier](#).

Im Modus individueller Unterstützung

Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt die Konzeption des Mentorats als Format zur individualisierten Begleitung studentischer Professionalisierungsprozesse während der Erstausbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Neben der theoretischen Begründung und der Beschreibung der spezifischen konzeptionellen Ausgestaltung werden aus analytischer Perspektive die mit dem Format verbundenen Spannungsfelder dargestellt. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf Forschungsdesiderata im Kontext der individualisierten Unterstützung von Professionalisierungsprozessen.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Mentorat, Reflexion, Portfolioarbeit

Supporting individual professionalization through mentoring

Summary

The article describes a theory-based conceptual framework for facilitating the professional development of pre-service teachers by means of individually tailored mentoring and accompanying portfolio work. After providing the rationale for this individualized approach, we describe its academic setting and its instructional design. Furthermore, we analyze the challenges and constitutive tensions of the approach for both pre-service teachers and the academic staff. The article closes with some conclusions in terms of research desiderata.

Keywords: professionalization, mentoring, reflection, portfolio work

1 Einleitung

Das konstituierende Programm einer pädagogischen Hochschule besteht darin, Professionalisierungsprozesse angehender Lehrerinnen und Lehrer zu ermöglichen und zu unterstützen. Dabei gilt die Aufmerksamkeit zunehmend Formaten individueller Unterstützung, weil davon ausgegangen wird, dass «Professionalisierung als berufsbiographischer Entwicklungsprozess» (Blömeke, 2002, S. 253) bzw. als «biographisches Projekt» (Kunze, 2011) notwendigerweise individualisiert gedacht werden muss. An der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz existiert mit dem sogenannten «Mentorat» ein Format, das diese Perspektive konzeptionell aufgreift und – keineswegs selbstverständlich – auch noch mit den erforderlichen personellen Ressourcen ausgestattet ist, um tatsächlich eine individuelle Begleitung von Studierenden über die reguläre sechssemestrige Studienzeit bis zum Bachelorabschluss zu gewährleisten. Im Mentorat wird eine Gruppe von zehn bis zwölf Studierenden über mehrere Semester hinweg von *einer* Mentorin bzw. *einem* Mentor begleitet. Obwohl das Format gruppenförmig

organisiert ist, liegt der Fokus auf der Unterstützung der individuellen Professionalisierungsprozesse, die in einem Entwicklungsportfolio dokumentiert werden.

Vor dem Hintergrund einer solch günstigen Ausgangssituation galt es, eine theoretisch begründete Konzeption zu entwickeln. Diese wird im Folgenden zunächst vor dem Hintergrund professionstheoretischer Positionen begründet; es werden der organisatorische Rahmen und zentrale Gestaltungsmerkmale beschrieben. Daran schließt sich eine Beschreibung der theoretischen Bezüge und der Portfoliokonzeption an, bevor aus einer analytischen Perspektive die Spannungen elaboriert werden, in denen eine pädagogische Hochschule in einem solchen Format operiert. Der Beitrag endet mit einem Forschungsdesiderat, mit dem zu prüfen wäre, ob, und wenn ja, inwieweit sich das Programm der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Format des Mentorats realisiert.

2 Begründung, Rahmung und Gestaltung des Mentorats

Betrachtet man Professionalisierung nicht unter der Prämisse eines kompetenzorientierten Ansatzes (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter, 2010), sondern als Entwicklungsaufgabe (vgl. Hericks, 2006) bzw. als Entwicklung eines doppelten professionellen Habitus (vgl. Helsper, 2001), lassen sich Prozesse der Professionalisierung nur vor dem Hintergrund individueller (bildungs-)biografischer Erfahrungen verstehen, die einen differenten Umgang mit den Angeboten und Herausforderungen eines Studiums wahrscheinlich machen. Folgt man des Weiteren der Analyse von Bohnsack (2000, S. 65), der zufolge das Studium zum Lehrberuf oft von einer «Mittelpunktlosigkeit» geprägt ist bzw. als «willkürliche Addition disparater Gegenstände» wahrgenommen wird, kann man plausibel annehmen, dass dieses Phänomen durch die Modularisierung der Studiengänge und die generalistische Perspektive in den Studiengängen der Vorschul- und Primarstufe eher zu- als abnimmt.¹

Die Studierenden werden mit dem Anspruch der Professionalisierung daher vor die Aufgabe gestellt, die Vielzahl unterschiedlicher Studienelemente in sinnvoller Art und Weise aufeinander zu beziehen, zu vernetzen und zumindest exemplarisch als Teil eines kohärenten «professionellen Selbst» (vgl. Bauer, 2005) zu integrieren. Diese Integrationsleistung ist umso anspruchsvoller, als mit der Hochschule und dem Berufsfeld zwei Referenzsysteme existieren, deren regulative Ideen sich wesentlich unterscheiden (vgl. Dewe, Ferchhof & Radtke, 1992, S. 82; in diesem Band auch Leonhard, 2017). Da die dafür erforderliche Relationierung unterschiedlicher Inhalte und Anforderungen zwischen Wissenschaft, Berufspraxis und Person (vgl. Bayer, Carle & Wildt, 1997) nur individuell zu leisten ist, scheint ein entsprechendes institutionelles Unterstützungsangebot die plausible Konsequenz einer Hochschule zu sein, deren Aufgabe darin besteht, im Rahmen eines dreijährigen Studiums «Berufsfähigkeit» zu ermöglichen.

Die Bezeichnung «Mentorat» kennzeichnet in diesem Kontext die verbindliche hochschulseitige Begleitung von Studierenden über sechs Semester hinweg. Die Be-

1 Angesichts des Studiums (im Wesentlichen) *aller* später unterrichteten Fächer ist eine fachbezogene Identität der Studierenden wenig wahrscheinlich.

griffsverwendung steht damit in doppeltem Kontrast zu Mentoringkonzepten der Berufswelt, in denen eine Mentorin oder ein Mentor in erster Linie einen Vorsprung an Erfahrung hat, die sie bzw. er auch nur bei Bedarf an Berufseinsteigende weitergibt. Im Gegensatz dazu ist das Mentorat in unserem Studiengang mit einem ECTS-Punkt pro Semester ein kleines, aber obligatorisches Studienelement mit ebenfalls obligatorischer Anfertigung eines Professionalisierungsportfolios. Die Verbindlichkeit des Mentorats unterscheidet es auch von fakultativen Beratungsangeboten wie der Studienberatung. Das Mentorat bildet neben den regulären Lehrveranstaltungen in Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, den Praktika und ihren explizit analytisch-forschenden Formen der Begleitung (vgl. in diesem Band Leonhard, 2017) den Rahmen, innerhalb dessen potenziell *alle* Studienelemente zum Gegenstand der Relationierung, subjektiven Relevanzsetzung und Integration werden.

Die sich über mehrere Semester erstreckende Begleitung begründet sich damit, dass sich der mit dem Mentorat verbundene Anspruch nicht im Semesterrhythmus einlösen lässt. Deshalb wird das Mentorat einmal über zwei Semester und einmal über vier Semester hinweg von *einer* Mentorin oder *einem* Mentor gestaltet. Dies ermöglicht eine kontinuierliche Arbeit ebenso wie einen Wechsel der Bezugsperson nach dem ersten Studienjahr. Aus der Festlegung des Wechsels, der an unserem Institut auch mit den Praxisphasen begründet ist, entstehen im Mentorat zwei Phasen, die inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte haben. In der ersten Phase des Mentorats ist die Überprüfung der Studien- und Berufswahlentscheidung eine zentrale Frage; zugleich gilt es, metaphorisch formuliert seinen eigenen Weg in der Hochschule zu finden und zu gehen. Dabei sind die eigenen bildungsbiografischen Erfahrungen ebenso wichtiger Reflexionsgegenstand wie die Rückmeldungen, die die Studierenden im Kontext der ersten Praxisphase erhalten. Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Erwartungen des Berufsfelds führt zur Prüfung der Studienwahlentscheidung. Die Herausforderung liegt zudem darin, die Vielzahl der Studienangebote bezüglich ihrer Bedeutung für den eigenen Professionalisierungsprozess zu systematisieren und die Lerngewinne zu sichern. Die Fixierung eines ersten Portfoliozwischenstandes bedarf der eigenständigen Auseinandersetzung und der kreativen Gestaltung. Die erste Phase des Mentorats schließt mit einer Zwischenbilanz ab, die den Einstieg in den Professionalisierungsprozess anhand aussagekräftiger Dokumente belegt und konkrete Entwicklungsfelder beschreibt, an denen die Studierenden jeweils arbeiten.

Nach dem ersten Jahr des Bachelorstudiums richtet sich der Blick bereits auf die Berufstätigkeit und damit auf die Frage, welche praktischen Fertigkeiten und welche theoretischen Begründungsfähigkeiten erworben werden müssen, um nach Abschluss des Studiums mit Freude und der erforderlichen Mindesthandlungssicherheit in den Beruf starten zu können. Die folgenden Praxisphasen bilden einen Erfahrungsraum, in dem funktionale Modelle der Unterrichtsgestaltung durch die Praxislehrpersonen das eigene Repertoire an Ideen erweitern und zugleich dazu beitragen, eine eigene professionelle Position zu entwickeln. Die Arbeit am Portfolio zielt darauf ab, Belege dafür zu finden, dass substanzielle Fortschritte bezüglich der Anforderungen des Lehrberufs erzielt werden konnten. Auf der Basis dieser Dokumente werden bewusst diejenigen Bereiche studiert, die noch als Entwicklungsfelder zu kennzeichnen sind.

Die formale Organisation des Mentorats in Kleingruppen über den Zeitraum von mehreren Semestern hinweg ermöglicht es bei entsprechender Gestaltung, die soziale Eingebundenheit innerhalb der Gruppe zu fördern, in der gegenseitiges Interesse vorhanden und der Austausch von Erfahrungen, Peer-Beratung und gegenseitigen Feedbacks möglich ist. Da die Studierenden in den meisten Praxisphasen ihre Praktika im Tandem absolvieren, stellen diese «Study Buddies» eine weitere Möglichkeit sozialer Unterstützung dar, um über die Arbeit am Portfolio und die darin dokumentierten Belege für Professionalisierungsprozesse ins Gespräch zu kommen. Auch wenn im Zentrum des Mentorats die Begleitung der Studierenden durch die Mentorin oder den Mentor steht, lassen sich durch die Anregung von kollegialem Austausch und Peer-Feedback weitere und informellere Anlässe zur Auseinandersetzung mit dem Studium und seinen Gegenständen initiieren. Diese ermöglichen den Studierenden z. B. Einblicke in unterschiedliche Gestaltungsvarianten des Portfolios und helfen ihnen dabei, sich Klarheit über die Anforderungen und einen sinnvollen Umgang damit zu verschaffen. Insgesamt ist das Mentorat Ausdruck des institutionellen Anspruchs der Hochschule, dass sich Studierende intensiv mit den Anforderungen des Lehrberufs auseinandersetzen, und es ist zugleich Ausdruck der institutionellen Übernahme der Verantwortung, Studierende in diesem Prozess bedarfsgerecht und individuell zu begleiten.

3 Theoretische Fundierung der Mentoratskonzeption

Die Konzeption für das Mentorat basiert auf einer Reihe theoretischer Grundannahmen, die im Folgenden skizziert werden, um zu verdeutlichen, dass die «individualisierte Begleitung von Professionalisierungsprozessen» auf bestimmten theoretischen Prämissen mit zweifelsohne normativen Implikationen aufbaut.

Als grundlegender normativer Ausgangspunkt lässt sich das humanistische Menschenbild kennzeichnen, «das von dem klassischen positiven Selbstbild des autonomen, handlungsfähigen Menschen ausgeht. Der Mensch als bewusstes, intentionales, im kulturellen Kontext existierendes Wesen, das durch Wahlfreiheit, Entscheidungskraft und eine lebenslange Entwicklung gekennzeichnet ist» (Groeben & Erb, 1997, S. 33), scheint uns eine notwendige, wenngleich programmatische Ausgangsposition darzustellen, wenn das Mentorat einen Beitrag dazu leisten soll, dass Studierende innerhalb recht kurzer Zeit zu eigenständigen verantwortungsbewussten Lehrpersonen werden, die in der Klasse eine Leitungsfunktion übernehmen können.²

Das Mentorat fußt im Anschluss an das humanistische Menschenbild auf einer sozialkonstruktivistischen Perspektive von Lernen und Entwicklung. In der Weiterentwicklung kognitivistischer Vorstellungen aktiver Aneignung und des Aufbaus von kognitiven Strukturen durch Denk- und Verstehensprozesse der Lernenden wird die Eigengesetzlichkeit der Konstruktion von Wissen stärker betont. Lernende sind dabei

2 Dass dieses Subjektmodell aus subjekt- und subjektivierungstheoretischer Sicht im Sinne des Wortes fragwürdig ist (vgl. z. B. Reckwitz, 2012), ist zweifelsohne zu konstatieren. Es kennzeichnet die vorliegende Konzeption als eine *pädagogische* Konzeption.

aktiv Konstruierende ihres persönlichen Wissens. Neues Wissen und Erfahrungen werden zu bereits vorhandenem und erprobtem Wissen in Beziehung gesetzt und in bereits angelegte, individuell unterschiedliche Sichtweisen oder «Konstrukte» integriert. Lernen ist so verstanden ein eigenständiger, selbst gesteuerter und selbst organisierter Prozess. «Die sozialkonstruktivistische Perspektive betont darüber hinaus die Bedeutung sozialer Praktiken und der Sprache als soziales Werkzeug zur Steuerung von Denken und Handeln» (Koch-Priewe, 2013, S. 57). Diese Sichtweise bildet sich im Mentorat in der Mentorin oder im Mentor selbst ab, die bzw. der als Gegenüber die Arbeit der Studierenden in Augenschein nimmt, die Dokumente kritisch-konstruktiv wahrnimmt und zurückmeldet, aber auch in der Einbindung der Mitstudierenden, die sich anhand bestimmter Dokumente zeigen und sich darüber austauschen, woran sie arbeiten und welche Bedeutung dies für sie gewinnt.

Das Mentorat ist in Bezug auf die gesamte Berufsbiografie einer Lehrperson eine kurze Phase. Umso mehr scheint es bedeutsam zu sein, die Motivation zur Auseinandersetzung mit den eigenen Professionalisierungsprozessen zu stärken bzw. über die Einbindung im Studium hinaus aufrechtzuerhalten. Die «Motivationale Theorie der Selbstbestimmung» (vgl. Deci & Ryan, 1993) markiert dafür mit der Postulierung dreier psychologischer Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit) einen Anspruch an die Gestaltung der Interaktionen und an die Rahmung der Portfolioarbeit im Mentorat.

Das Beratungsverständnis des Mentorats lässt sich im MERID-Modell (Crasborn & Hennissen, 2010, S. 63) präzise verorten und beinhaltet damit klare Erwartungen an die Haltung der Mentorinnen und Mentoren. Die Autoren unterscheiden auf der Basis zweier Dimensionen (nondirektives vs. direktives Beratungshandeln und aktive vs. reaktive Setzung von Inputs) vier prototypische Rollen von Mentorinnen und Mentoren. Die vorliegende Konzeption präferiert dabei die Rolle des «Initiators» (Crasborn & Hennissen, 2010, S. 64), der Themen der Studierenden z. B. auf der Basis der Portfoliodokumente identifiziert und aktiv anspricht, jedoch ohne die Auseinandersetzung damit vorzuschreiben. Aus der doppelten Bestimmung des Professionalisierungsprozesses zwischen individuellem Bildungsprozess und gesellschaftlichen Erwartungen an Lehrpersonen³ resultiert für die Mentorinnen und Mentoren eine «doppelte Anwaltschaft». Sie sind Anwältinnen und Anwälte für das individuelle Lernen der Studierenden, zugleich aber auch Anwältinnen und Anwälte der Institution pädagogische Hochschule. Stimmt die Richtung und setzen sich Studierende im Rahmen ihrer Portfolioarbeit mit den Erwartungen an Lehrpersonen und ihren Schritten dorthin auseinander, ist die Rolle des «Encouragers» (Crasborn & Hennissen, 2010, S. 66) die «angenehmste» Option, da Mentorinnen und Mentoren dort nondirektiv agieren und sich reaktiv an die Arbeiten der Studierenden anschließen können.

Der Beratungsmodus im Mentorat kann daher als Primat eines nondirektiven, lösungsorientierten Zugangs gekennzeichnet werden, der sich an systemische Beratungsansätze anlehnt (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2016). Ausgehend von der Grundannahme, dass Studierende ein profundes Eigeninteresse daran haben, das

3 Das ist auch ein zentrales Merkmal des Entwicklungsaufgabenkonzepts (vgl. Hericks, 2006).

Ziel elementarer Berufsfähigkeit (im Sinne elementarer Professionalität) zu erreichen, ist Beratungsbedarf seitens der Studierenden der beste Anlass für Unterstützung. Als weiteres zentrales Prinzip des Mentorats kann die Orientierung an den studentischen Ressourcen gekennzeichnet werden, die davon ausgeht, dass Studierende biografisch über eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, an denen das Studium des Lehrberufs anknüpft. Auf der Basis dieser Ressourcen kann weitergearbeitet und -gelernt werden, weshalb in der Auseinandersetzung mit dem studentischen Portfolio und in der Zusammenarbeit mit den Studierenden den sichtbaren Stärken besondere Beachtung geschenkt wird. Inhaltliche Positionierungen bezüglich der Orientierung an Professionsstandards durch die Mentorin oder den Mentor widersprechen dem nicht. Die spezifische fachliche bzw. fachdidaktische Expertise der Hochschullehrenden, die als Mentorinnen und Mentoren fungieren, tritt im Mentorat hinter die Lernprozessbegleitung zurück.

Neben dem Beratungsverständnis, das die Interaktion zwischen der Mentorin oder dem Mentor und der Studentin oder dem Studenten beschreibt, ist als letzte Grundlage zu explizieren, wie die Auseinandersetzung der Studierenden mit den Gegenständen ihres Studiums konzeptionell modelliert ist. Wir greifen dabei auf ein Verständnis von Reflexion als «Relationierung» zurück, mittels deren im Mentorat aktiv Beziehungen zwischen der Person der Studentin oder des Studenten und den Referenzsystemen Wissenschaft und Berufspraxis hergestellt werden (vgl. Abbildung 1).

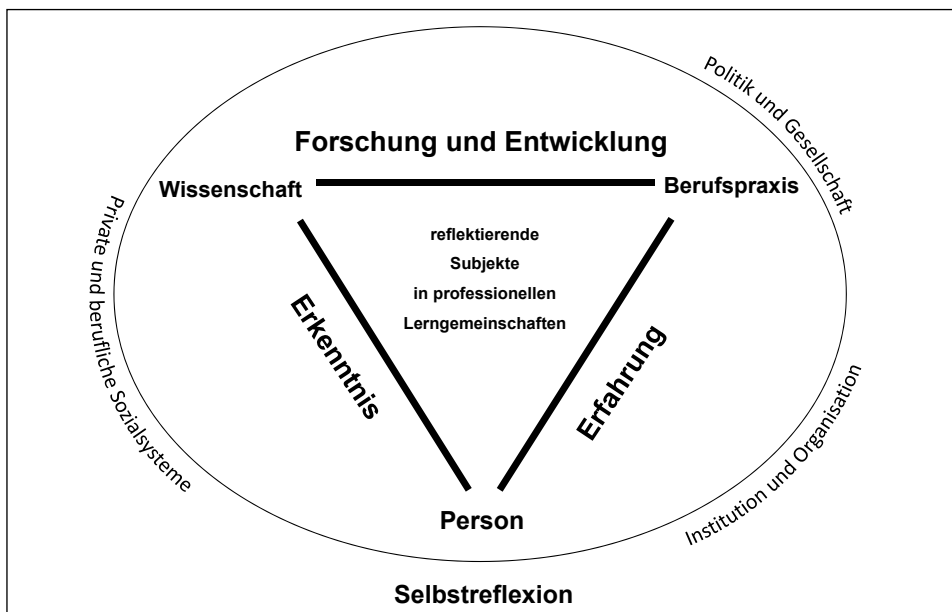


Abbildung 1: Reflexionsmodell (Leonhard & Bolle, 2015).

Geht man davon aus, dass sich Professionalisierung zwischen dem Referenzsystem der Wissenschaft, demjenigen der Berufspraxis und der eigenen Person abspielt, lassen sich analytisch vier Basisrelationen unterscheiden, die im Folgenden kurz skizziert werden (vgl. dazu ausführlich Leonhard & Bolle 2015).

- 1) *Erkenntnis* als Relationierung von Wissenschaft und Person: Theoretisches Wissen ist so lange bedeutungslose Information, bis es von Studierenden aktiv verstanden, zu eigen gemacht und mit Bedeutung versehen wurde. Das kennzeichnet den Prozess der Erkenntnis. Theoretische Konzepte aus den Lehrveranstaltungen werden erst durch diesen Prozess zu deutungsmächtigen «Denkwerkzeugen» für die Wahrnehmung und die Gestaltung von Praxis.
- 2) *Erfahrung* als Relationierung von Erlebnissen der Person im Praxisfeld: Analog zur Erkenntnis entsteht erst durch die Relationierung von Praxis und Person Erfahrung. Sie braucht notwendig das konkrete Erlebnis z. B. aus dem Praktikum. Damit dieses aber nicht zum bloßen Widerfahrnis wird, muss es ebenfalls mit Bedeutung und Sinn verknüpft werden, um Erfahrung als wertvolle Ressource alltäglichen Lehrhandelns zu entwickeln.
- 3) *Forschung und Entwicklung* als Relationierung von Wissenschaft und Praxisfeld: Der dritte Modus der Relationierung beschreibt die Verbindung von Wissenschaft und Praxis. Der Versuch, methodisch kontrolliert intersubjektiv gültige Aussagen über die Phänomene des Praxisfeldes zu formulieren, kann als Forschung gekennzeichnet werden. Methodische Zugänge der Gewinnung tragfähiger Informationen über das Praxisfeld schaffen die Möglichkeit zur Orientierung in der Praxis und zur Auseinandersetzung mit neuen Befunden der Forschung. Zugleich können Konzepte aus der Forschung die eigene Entwicklungsarbeit im Unterricht orientieren.
- 4) *Selbstreflexion* als aktive Distanzierung zur eigenen Person: Die Auseinandersetzung mit sich selbst erfolgt durch bewusste Distanznahme des «reflexiven Subjekts» zur eigenen Person. Diese Selbstreflexion wird unterstützt durch Perspektiven anderer. Der Begriff der «professionellen Lerngemeinschaften» umfasst sowohl die Arbeit im Mentorat als auch Formen kollegialer Zusammenarbeit im Rahmen der Berufstätigkeit.

Dieses Reflexionsmodell wird im Mentorat eingesetzt, um die Vielfalt der studentischen Überlegungen, die sich in der Portfolioarbeit abbildet, strukturieren zu können. Mit diesem Modell wird es möglich, Einseitigkeiten in den Relationierungen der Studierenden zu identifizieren, etwa wenn eine Studierende z. B. ausschließlich über berufspraktische Erfahrungen berichtet. Unter Rückgriff auf das Reflexionsmodell kann dies dann plausibel zurückgemeldet und es können zugleich weitere Perspektiven aufgezeigt werden.

Die Verschriftlichung der studentischen Überlegungen ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, den Fluss der Gedanken vorübergehend zu fixieren und zu ihnen in Distanz treten zu können. Sie diszipliniert, inspiriert und ordnet die eigenen Betrachtungen und macht sie darüber hinaus einer Betrachtung durch relevante andere zugänglich (vgl. Leonhard & Bolle 2015). Darin begründet sich die Arbeit am Portfolio.

4 Das Portfolio als Instrument und Methode im Mentorat

Die zentrale Arbeitsform im Mentorat ist die Arbeit an einem Portfolio. Dieses ermöglicht die flexible, in wesentlichen Teilen selbstbestimmte und strukturierte Sammlung von Dokumenten, die individuelle Lernprozesse für die Studierenden selbst und für relevante andere sichtbar machen. Damit ist es prädestiniert, die Prozesse zu strukturieren und zu dokumentieren, die auf dem Weg vom Stand der Studienanfängerinnen und Studienanfänger hin zur elementaren Berufsfähigkeit und zu Ansätzen pädagogischer Professionalität erforderlich sind. Da angehende Lehrpersonen in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit im Kern Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse gestalten, können die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und die verantwortungsvolle Gestaltung der eigenen Lern- und Professionalisierungsprozesse als Grundvoraussetzung dafür beschrieben werden, im späteren Berufsleben diese Prozesse mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu gestalten.

Das Portfolio im Mentorat stellt eine definierte Variante des inzwischen sehr breit verwendeten Portfoliobegriffs dar (vgl. Häcker, 2006; Winter, 2013). Im Gegensatz zur Kennzeichnung von Winter sprechen wir von einem «Professionalisierungsportfolio», weil damit die elementare Zielperspektive begrifflich präzise gefasst ist. In diesem Portfolio reflektieren und dokumentieren die Studierenden über sechs Semester hinweg ihren individuellen Professionalisierungsprozess anhand von aussagekräftigen Belegen aus allen Bereichen des Studiums. Von Felix Winter (2013) stammt der Versuch, durch Systematisierung eine «geklärte Vielfalt» in der Portfoliolandschaft zu etablieren. Mit demselben Ansinnen wird das spezifische Portfolioprofil unseres Instituts in einer etwas modifizierten Systematik in Tabelle 1 abgebildet.

Tabelle 1: Portfolioprofil der Mentoratskonzeption

Dimension		Ausprägungen	
Verbindlichkeit	niedrig		x hoch
Zweck	Lernen	x	Prüfung und Zertifizierung
Beurteilung und Rückmeldung	formative Rückmeldung	x	summative Bewertung
Inhaltsbestimmung	durch die Person selbst	x	durch Vorgaben der Institution
Standards	nicht relevant		x relevante Bezugsgröße
Praxisbezug	nicht relevant		x Kern des Portfolios
Kommunikation zum Portfolio	sporadisch und allgemein		x regelmäßig und kriterienbezogen
Integration der Praxislehrpersonen	keine		x zentrale Bezugsperson
Präsentation	keine	x	anspruchsvolle Präsentationsformen

Jede und jeder Studierende des Studiengangs Vorschul- und Primarstufe erstellt verbindlich ein studienbegleitendes Professionalisierungsportfolio, dessen Zweck explizit das Lernen ist. Der damit verbundene Arbeitsaufwand ist in den Workloadberechnungen des Studiengangs berücksichtigt, die Inhalte des Portfolios sind Gesprächsanlass und Gegenstand auch kritischer Rückmeldung, sie erfahren aber keine summative Bewertung, sind also nicht «notenrelevant». Die Gestaltung des Portfolios beinhaltet große Autonomiespielräume, wenngleich Standards eine relevante Bezugsgröße sind.⁴ Unsere Konzeption des Professionalisierungsportfolios integriert grundsätzlich alle Studienelemente. Die Praxisphasen und insbesondere die Praktika selbst sind dabei bedeutende Anlässe für Entwicklungsvorhaben und entsprechende Bilanzierungen, gleichwohl sind subjektiv bedeutsam gewordene Konzepte aus Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik ebenfalls Gegenstände der Betrachtung im Portfolio. Die regelmäßige und kriterienbezogene Kommunikation zum Portfolio ist ein wesentliches Merkmal unserer Konzeption und Auftrag der Mentorinnen und Mentoren. Praxislehrpersonen formulieren Rückmeldungen zum Praktikum oder treten als Identifikationsfiguren in Erscheinung, sind aber ansonsten nicht formell beteiligt. Die Präsentation der Portfolios spielt eine untergeordnete Rolle. Zwar müssen die Portfolios den Mentorinnen und Mentoren regelmäßig vorgelegt werden, eine darüber hinausgehende Öffentlichkeit erhalten sie aber höchstens noch, wenn eine Auswahl von Dokumenten gegen Ende des Studiums für Bewerbungsgespräche zusammengestellt wird.

5 Analyse von Spannungsfeldern und Friktionen im Mentorat

Das Mentorat und die darin stattfindende Portfolioprxaxis stehen in einer Reihe von Spannungen, die sich bisher vorwiegend analytisch aus der Differenz zwischen dem programmatischen Anspruch und seiner Realisierung ableiten.

Das Mentorat stellt an Studierende die Anforderung, ihr Studium von Beginn an als individuellen Professionalisierungsprozess zu gestalten. Der Anspruch setzt die Bereitschaft voraus, sowohl das praktische Handeln als auch theoretische Begründungen für das Handeln zu erlernen. Unabhängig von den individuellen Ausgangsbedingungen werden die Studierenden damit bereits mit spezifischen Normen der Anerkennbarkeit von «Professionellen» konfrontiert. Als anerkenbar werden z. B. seitens der Hochschule und des Berufsfeldes Eigeninitiative und Engagement markiert sowie die Bereitschaft und das Interesse, sich sehr bald im konkreten beruflichen Handeln zu bewähren (zum Konzept der Anerkennung vgl. Ricken, 2013). Studierende werden damit als etwas adressiert, was sie zu Studienbeginn noch gar nicht sind (zum Konzept der Adressierung vgl. Reh & Ricken, 2012). Die mit dem Mentorat verbundene Autonomieerwartung ist damit Freisetzung und Verpflichtung zugleich und beinhaltet die gleiche Widersprüchlichkeit, wie sie institutionalisierten Bildungsprozessen zugrunde liegt: freiwillig das

⁴ Die Pädagogische Hochschule FHNW hat in der Struktur von acht Kompetenzfeldern eigene Professionsstandards beschrieben, die kennzeichnen, womit sich Studierende im Rahmen des Studiums befassen müssen. Alternativ wären die «Standards für die Lehrerbildung» der KMK (2004) ein Bezug, der Erwartungen an den Lehrberuf markiert.

werden zu wollen, was man jeweils werden soll. Die grundsätzliche Herausforderung solcher Selbststeuerungserwartungen hat Häcker (2006) für die Portfolioarbeit herausgearbeitet: Das Instrument läuft Gefahr, unter dem Deckmantel vorgeblicher Selbstbestimmung die Verantwortung für den Erfolg ebenso wie für das Scheitern an die Studierenden zu delegieren. Die Kombination von Mentorat und Portfolioarbeit kann aus soziologischer Perspektive durchaus als ambivalente Selbsttechnik beschrieben werden, die dazu beiträgt, Studierende des Lehramts als «unternehmerisches Selbst» zu subjektivieren (vgl. dazu ausführlich Bröckling, 2007). Diese Perspektive ist auch bedenkenswert, weil solche Subjektivierungen bei angehenden Lehrpersonen absehbar auch Konsequenzen im eigenen unterrichtlichen Handeln und in den Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler haben.

Die vorliegende Konzeption des Mentorats ist durch weitgehende Abwesenheit von Strukturvorgaben und Formblättern gekennzeichnet. Diese Offenheit ermöglicht individuelle Gestaltungsspielräume, stellt aber sowohl die Studierenden als auch die Mentorinnen und Mentoren vor die Herausforderung, das notwendige Maß an Struktur im Sinne der Konzeption selbst zu entwickeln. Diese Strukturierungsaufgaben finden sich auf unterschiedlichen Ebenen: von der eher technischen Frage, wie ein Portfolio am Ende aussehen soll, bis hin zur Frage, wie im Mentorat über sechs Semester hinweg ein «kontinuierlicher Kompetenzaufbau» zu realisieren sei. Beides wird gelegentlich als Zumutung wahrgenommen, lässt sich aber durch die Aufforderung, zunächst eine eigene Idee zu entwickeln, über die dann z. B. in der Mentoratsgruppe gesprochen wird, auffangen.

Der Anspruch an das Mentorat formuliert *das* zentrale Programm der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Werde zum «Profi»! Auch wenn es durchaus Ausdruck institutioneller Verantwortung ist, diese Prozesse personalintensiv begleiten zu lassen, sind insgesamt sechs von 180 Kreditpunkten eine eher bescheidene formale Abbildung. Zugleich lässt sich argumentieren, dass eine durchschnittliche Zeit von 180 Stunden über das Studium hinweg durchaus eine zeitweise gründliche Auseinandersetzung mit dem Verlauf, den Inhalten und dem eigenen Gewinn des Studiums ermöglicht. Dass dieses Formats gerade in einem Bachelorstudium überhaupt existiert, kann zusätzlich als Gewinn gekennzeichnet werden.

Die Spannung zwischen der Orientierung an Professionsstandards und eigenen Zielsetzungen ist konstitutiv (auch) für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrberufs legitimiert Erwartungen und Anforderungen, die an Studierende zu stellen sind. Standards bilden daher einen notwendigen Rahmen, innerhalb dessen die Studierenden je nach Stärken und Entwicklungsfeldern eigene Ziele setzen und verfolgen.

Die mit der Aufforderung zur Dokumentation verbundene Rechenschaftslegung über die Arbeit im Mentorat läuft Gefahr, soziale Erwünschtheit und strategische Anpassung statt subjektiver Bedeutsamkeit zu fördern. Selbstreflexion mutiert unter der Vorgabe der Selbst-Darstellung zum «impression management». Diese Gefahr potenziert sich nochmals, wenn Portfolioarbeit Gegenstand der Leistungsbewertung ist. Während eine formative Beurteilung im Modus der Rückmeldung Lernprozesse unterstützen kann, weil Fehler und Unzulänglichkeiten als Lernanlass und Chance betrachtet werden kön-

nen, bewirkt die Perspektive summativer Beurteilung häufig das Gegenteil, weil Fehler zu «schlechten Noten» und damit zu Nachteilen führen, die es dementsprechend zu vermeiden gilt (vgl. Hascher, 2010; Weinert, 2001). Die stärkere Gewichtung summativer Bewertung führt jedoch auch dazu, dass den bewerteten Aspekten seitens der Studierenden höhere Bedeutung beigemessen wird. In unserem Institut haben wir bewusst auf eine Bewertung des Portfolios als Produkt des Mentorats verzichtet, um strategisch orientierte und als sozial erwünscht antizipierte «Standard-Portfolios» zu vermeiden. Die Verbindlichkeit erstreckt sich auf die Erbringung des erforderlichen Workloads, über den im Portfolio Rechenschaft abgelegt wird. Weiter gehende Möglichkeiten der Sanktionierung sind nicht vorgesehen.

Keine der genannten Herausforderungen bzw. Spannungen scheint zum jetzigen Zeitpunkt den Sinn eines Unterstützungsformats für Studierende im Kontext der Lehrenden- und Lehrerbildung grundsätzlich infrage zu stellen. Insofern betrachten wir es durchaus als Privileg, das Mentorat für Studierende zu haben. Die Kenntnis der Spannungsfelder ermöglicht potenziell deren bewusste Gestaltung und Thematisierung mit den Studierenden.

6 Ausblick

Die dargestellten konzeptionellen Überlegungen dienen der Verständigung über mögliche Formen der Begleitung studentischer Professionalisierungsprozesse. Inwieweit sich die programmatisch vertretenen Ansprüche tatsächlich realisieren, ist empirisch offen. So gilt es zukünftig zu klären, welche Wirkungen das Mentorat auf die Studierenden hat und ob sich die beobachtbaren Prozesse tatsächlich plausibel als «Professionalisierung» kennzeichnen lassen. Auch ist empirisch zu fragen, wie sich die Spannung zwischen erwarteter Selbstbestimmung und gleichzeitiger Herstellung von Verbindlichkeit in den Interaktionen zwischen den Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren artikuliert und wie sie sich im Produkt des Portfolios abbildet. Entsprechende Forschungsvorhaben werden zeigen müssen, welche transintentionalen Effekte ein solches Arrangement hat und ob es möglich ist, in einem hoch strukturierten modularisierten Studium Räume zu schaffen, in denen Spielräume für Autonomie und ein interessengeleitetes Studium nicht nur möglich sind, sondern auch initiativ genutzt werden.

Literatur

- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training*. Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (1997). *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen: Leske + Budrich.
- Blömeke, S. (2002). Professionalisierung als berufsbiographischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.), *Sub-*

- jekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253–271). Münster: LIT.
- Bohnsack, F. (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In M. Bayer, B. Koch-Priewe, F. Bohnsack & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 52–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Berlin: Suhrkamp.
- Crasborn, F. J. A. J. & Hennissen, P. P. M. (2010). *The skilled mentor: mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Eindhoven: Technische Universität Eindhoven.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Dewe, B., Ferchhof, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich.
- Groeben, N. & Erb, E. (1997). Menschenbilder. In J. Straub, W. Kempf & H. Werbik (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (S. 17–41). München: dtv.
- Häcker, T. (2006). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hascher, T. (2010). Lernen verstehen und begleiten. Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio? In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 166–180). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)*. Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Befunde. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunter, M. (2010). Modellierung von Lehrerkompetenzen. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft) (S. 307–312). Weinheim: Beltz.
- Kunze, K. (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhard, T. (2017) Im Modus kritischer Distanzierung – Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Konzeptionelle Perspektiven (Arbeitstitel)* (S. XX–XX). Münster: Waxmann.
- Leonhard, T. & Bolle, R. (2015). Wenn Studierende reflektieren sollen. Portfolioarbeit und der Anspruch der Reflexion. In R. Bolle (Hrsg.), *Berufspraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (S. 31–46). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Reckwitz, A. (2012). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethé & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.

- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung in Subjektivationsprozessen. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 67–99). Bielefeld: transcript.
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 15–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.